



## Ensino de literatura por meio da leitura parcial de romances: a cara pode ocultar a força do coração

Teaching literature through partial reading of novels: the face can hide the strength of the heart

Natanael Mendes da Silva

<https://orcid.org/0009-0000-6573-4775>

**Resumo:** Este trabalho tem por objetivo investigar as potencialidades e os limites da leitura parcial de romances no processo de ensino-aprendizagem de literatura. Para tanto, inicialmente, descreve uma experiência de ensino e pesquisa, com suas bases epistemológicas, realizada com estudantes do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública de São Luís do Maranhão, Brasil. Em seguida, apresenta e discute os resultados obtidos com as atividades propostas. Metodologicamente, o trabalho situa-se no paradigma qualitativo. Foi efetuada uma análise interpretativa das atividades produzidas no curso do projeto Saramaguear o que (não) há de bom, no qual um grupo de estudantes foi desafiado a ler e a interpretar os primeiros capítulos das obras *As intermitências da morte* e *Ensaio sobre a cegueira*, do escritor português José Saramago. A análise dos dados, gestados na relação entre os textos, os estudantes e o professor, evidenciou que a leitura parcial de um romance associada à atitude maiêutica docente pode abrir as sendas da leitura literária e, por conseguinte, de nossa humanização.

**Palavras-chave:** Ensino de literatura; José Saramago; Leitura e experiência; Formação humana.

**Abstract:** This paper aims to investigate the potentialities and limitations of the partial reading of novels in the teaching-learning process of literature. To this end, it initially describes a teaching and research experience - along with its epistemological basis - that was carried out with third-year high school students from a public school in São Luís do Maranhão, Brazil. It then presents and discusses the results obtained by the proposed activities. This work is methodologically supported by the qualitative paradigm. An interpretative analysis of the activities produced during the project Saramaguear o que (não) há de bom was performed. In the project, a group of students was challenged to read and interpret the first chapters of the novels: *Death with interruptions* and *Essay on blindness*, by the Portuguese writer José Saramago. The analysis of the data, generated from the relationship among the texts, the students and the teacher, showed that the partial reading of a novel associated with the maieutic teaching attitude may open the paths of literary reading and, consequently, of our humanization.

**Keywords:** Teaching literature; José Saramago; Reading and experience; Human formation.



## Saramaguear o que (não) há de bom

É quase um lugar-comum afirmar que é importante na escola e fora dela formar leitores. Acontece, porém, que a reiteração dessa ideia, tanto no meio acadêmico quanto em esferas informais de comunicação, pode fazer parecer que a formação de leitores tem um fim em si mesma. A perspectiva adotada neste manuscrito, bem como na elaboração e condução do projeto de ensino que será apresentado, considera a formação de leitores não o *fim*, mas o *meio* importante e imprescindível para formar humanos, imersos em todas as suas contradições ou, como diz o cancionista popular, moventes entre flores e guerras.

Pensando nessas contradições e conscientes de que a literatura “age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela – com altos e baixos, luzes e sombras” (Candido, 1999, p. 84), elaborei o Projeto *Saramaguear o que (não) há de bom*. O próprio título, que faz referência a uma canção do cantor e compositor brasileiro Djavan, explora a ambiguidade daquilo que pode ser *saramagueado*, tanto as belezas quanto as dores, tanto as coisas mais tangíveis quanto as mais distópicas. Sem qualquer propósito prescritivo ou com o fito de fornecer aos leitores um passo a passo, este trabalho tem por objetivo investigar as potencialidades e os limites da leitura parcial de romances no processo de ensino-aprendizagem de literatura.

Para tanto, no primeiro momento, descrevo de forma sucinta as etapas desenvolvidas no projeto, idealizado para ser desenvolvido com jovens entre 17 e 18 anos, estudantes do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública da capital maranhense. Em seguida, apresento os resultados obtidos a partir do fórum de discussão, dos *podcasts*, dos diários de leitura, das apresentações multimídia, além dos debates realizados durante a leitura coletiva das obras. Por fim, encaminho uma síntese dos principais achados dessa atividade de ensino e pesquisa.

Primeiramente, é importante considerarmos o contexto de produção desses enunciados, ou, mais especificamente, a esfera da atividade humana/docente (Bakhtin, 1997) que permitiu a concepção e o desenvolvimento das atividades do Projeto. Elas nascem no final de janeiro de 2023, quando os estudantes ainda estavam cursando o último bimestre do ano letivo de 2022 e eu, na condição de docente responsável pela disciplina de Língua Portuguesa, havia assumido a turma há pouco tempo, depois de retornar de minha licença para cursar pós-graduação. Recuperar esse contexto é importante para compreendermos que as

ações pedagógicas são, em grande medida, condicionadas pelas especificidades de cada escola. Situações como troca de professores, atraso do calendário escolar e final do ano letivo interferem diretamente no planejamento pedagógico.

Não havia, portanto, naquele contexto, tempo hábil para a recomendação de uma leitura mais longa, visto que estávamos no final do ano letivo, inclusive com alguns estudantes já matriculados em universidades. Por outro lado, àquela altura, estudávamos as tendências contemporâneas da literatura portuguesa dentro da disciplina Língua Portuguesa, o que demandava, minimamente, a leitura de um(a) autor(a) da terra de Pessoa e Camões. No livro didático adotado pela escola, era possível ter acesso a uma breve discussão sobre literatura contemporânea, acerca de alguns autores portugueses, informações biográficas, alguns poemas, fragmentos de contos e romances, além de recomendações de livros, filmes e documentários.

Claro que, diante desse manancial de informações e do contexto descrito, era necessário fazer escolhas que priorizassem, nessa ordem de importância, a experiência com o literário (aprendizagem de literatura) e o estudo dos textos, considerando o contexto de produção e circulação das obras (aprendizagem sobre literatura) (Cosson, 2019). Não considero que essas duas abordagens concorram entre si ou que elas sejam inconciliáveis. A mediação docente, com a indicação de obras, a análise dos textos, o conhecimento sobre elementos transtextuais (Aguilar e Silva, 1998) não, necessariamente, atrapalham a experiência literária. É exatamente o contrário, visto que essas ações são planejadas no contexto pedagógico para enriquecer a experiência com o literário, não para anulá-la. O problema acontece quando a aprendizagem sobre literatura ganha a primazia das ações, quando a experiência com o texto literário é substituída por informações sobre história, características de determinada estética, biografias dos escritores, entre outros conhecimentos que, embora importantes, não devem figurar como a mola propulsora do ensino de literatura. Com base nessa orientação teórico-metodológica e com o desafio de contornar os limites temporais que o contexto oferecia, as ações do Projeto *Saramaguear o que (não) há de bom* foram planejadas tendo o texto literário como ponto de partida e de chegada. O Quadro 1 apresenta uma síntese das ações desenvolvidas ao longo do Projeto.

**Quadro 1 – Ações do Projeto Saramaguear o que (não) há de bom**

	<b>AÇÕES</b>	<b>OBJETIVOS</b>
i	Leitura da obra <i>O conto da ilha desconhecida</i> , de José Saramago	- Ler e interpretar as metáforas do Conto - Familiarizar-se com a escrita saramaguiana
ii	Manuseio dos livros impressos <i>Ensaio sobre a cegueira</i> e <i>As intermitências da morte</i> , José Saramago e leitura de alguns fragmentos	- Aproximar-se dos livros para criar e/ou reforçar os laços com a palavra que humaniza - Conhecer o enredo de algumas obras de Saramago como estratégia para despertar o interesse dos estudantes
iii	Leitura da autobiografia de Saramago <sup>1</sup> e “viagem” a Lisboa, mais especificamente à Casa dos Bicos, onde está localizada a Fundação José Saramago	- Conhecer a biografia do autor e o acervo disponível na Fundação José Saramago
iv	Diálogo sobre o Projeto <i>Saramaguear o que (não) há de bom</i>	- Apropriar-se dos textos literários e das atividades atinentes às leituras recomendadas
v	Leitura do primeiro capítulo da obra <i>Ensaio sobre a cegueira</i>	- Aprofundar-se nas minúcias da narrativa e do estilo saramaguiano
vi	Leitura do primeiro capítulo da obra <i>As intermitências da morte</i>	- Aprofundar-se nas minúcias da narrativa e do estilo saramaguiano
vii	Diálogo sobre o andamento das atividades do Projeto <i>Saramaguear o que (não) há de bom</i>	- Partilhar com os colegas as primeiras impressões sobre os romances e apontar as eventuais dificuldades com a leitura e/ou com o desenvolvimento das atividades
viii	Leitura de alguns fragmentos da obra <i>A máquina de fazer espanhóis</i> , de valter hugo mãe <sup>2</sup> e visionamento de uma entrevista com o autor <sup>3</sup>	- Conhecer o enredo de um romance de outro notável expoente da literatura portuguesa contemporânea - Conhecer o escritor valter hugo mãe e refletir, via metalinguagem, sobre a força da palavra que humaniza
ix	Visionamento de uma entrevista de José Saramago concedida à jornalista portuguesa Ana Sousa Dias <sup>4</sup>	- Envolver-se em uma discussão literária acerca do estilo e sobre pontos importantes de algumas obras do autor - Descobrir a personagem favorita de Saramago, como estratégia para incentivar os estudantes a prosseguirem com a leitura dos livros
x	Socialização das atividades desenvolvidas no curso do Projeto	- Celebrar a leitura solidária e referendar a partilha como elemento aglutinador e multiplicador da experiência literária

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

O primeiro texto apresentado aos estudantes foi *O conto da ilha desconhecida* (Saramago, 2016). O conto foi lido na íntegra em sala de aula (i) pelos estudantes, que puderam elaborar suas questões sobre forma e conteúdo e levantar pontos de interpretação sobre as imagens e metáforas presentes na obra. Na aula seguinte (ii), os estudantes puderam manusear exemplares das obras *Ensaio sobre a cegueira* (Saramago, 2015) e *As intermitências da morte*

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.josesaramago.org/biografia/>. Acesso em: 6 jan. 2023.

<sup>2</sup> O nome do autor está grafado com letras minúsculas em respeito à grafia original, tal qual aparece na obra em questão.

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IN8BuZC0t70&t=194s>. Acesso em: 6 jan. 2023.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://youtu.be/4OjpbODwM8k>. Acesso em: 8 abr. 2023.

(Saramago, 2014). Nos livros, que pertencem a mim, há muitas marcações e anotações, o que despertou, de imediato, a curiosidade de alguns estudantes. À medida que os livros iam circulando na turma, eu fornecia algumas informações sobre os enredos das obras e lia alguns fragmentos. Alguns alunos também pediram para ler trechos dos livros e fizeram comentários valorativos, o que tornou o momento mais rico e participativo.

Somente no terceiro encontro (iii), depois de ler um conto na íntegra e alguns fragmentos de romances, é que passamos a conhecer um pouco mais a biografia de Saramago. Na ocasião, fizemos a leitura coletiva da autobiografia do autor, disponível no *site* da Fundação Saramago. Nessa atividade, os estudantes descobriram que Saramago, assim como eles, frequentou uma escola de formação profissional e lá, para a surpresa do próprio escritor, havia a disciplina de Literatura, o que lhe abriu as portas para o universo literário. Na mesma aula, os estudantes puderam visitar, via acervo fotográfico pessoal, a Casa dos Bicos, em Lisboa, onde está localizada a Fundação José Saramago. A experiência partilhada gerou uma maior proximidade com o autor. Muitos estudantes não o conheciam nem sabiam que ele é o único literato lusófono laureado com o Nobel de literatura.

Já com certo lastro de leitura dos textos e do autor, na aula seguinte (iv) ocorreu o “lançamento” do Projeto *Saramaguear o que (não) há de bom*. Na verdade, àquela altura, os estudantes já tinham algum conhecimento sobre as linhas gerais do projeto. A ocasião serviu para discutirmos os propósitos, a metodologia, os critérios de avaliação, além de elucidarmos as dúvidas.

Nessa mesma aula, em resposta à curiosidade dos estudantes sobre o título do Projeto, fizemos a leitura de um fragmento de *Memorial do convento*, em que o narrador reflete sobre o contraste, que acontece no mesmo lugar, entre a dor de um grave acidente com um operário e a alegria outrora vivida pelas personagens Baltasar e Blimunda: “é assim o mundo, junta no mesmo lugar o grande gosto e a grande dor, o bom cheiro dos humores sadios e o podre fétido da ferida gangrenada” (Saramago, 2012, p. 336).

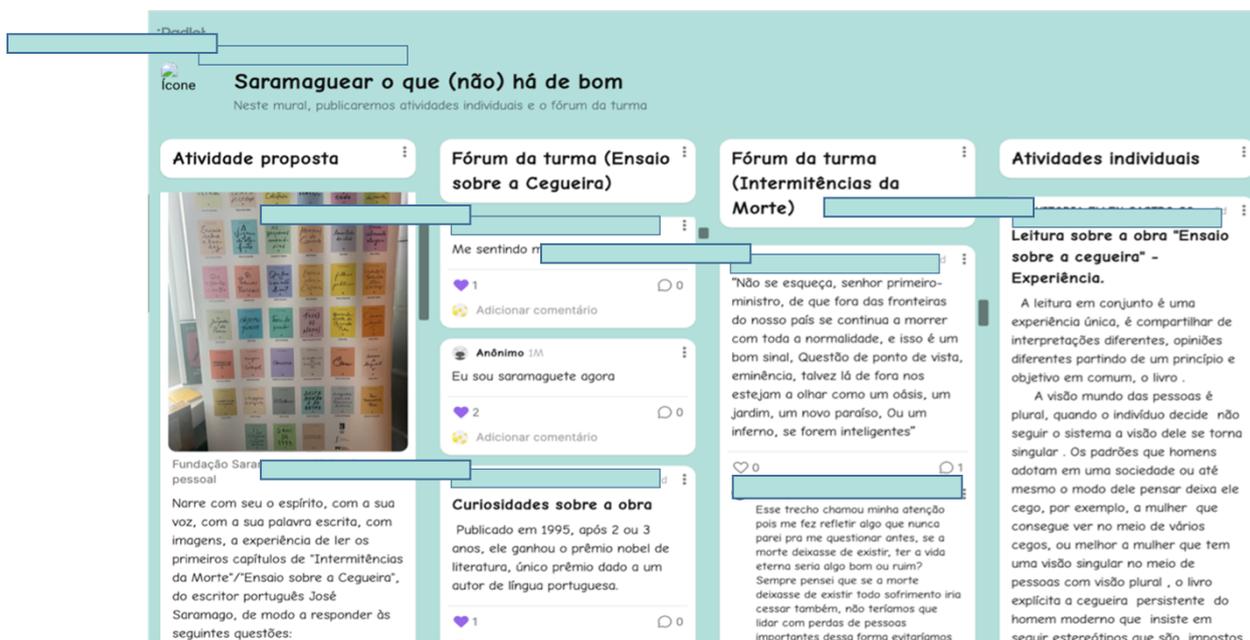
A leitura coletiva desse excerto, mais do que elucidar os significados do Projeto, ilumina a própria vida, nossa condição humana e traduz o que é a própria literatura com suas luzes e sombras (Candido, 1999). Assim, paralelamente ao trabalho com a leitura literária e com as tendências contemporâneas da literatura portuguesa, com franqueza e com a força da metalinguagem, íamos tecendo

uma rede de conhecimentos e experiências sobre as singularidades da literatura/vida. A tarefa proposta em um mural virtual foi orientada por questões que, de alguma forma, apelavam para uma experiência literária com suas singularidades, sem deixar de lado o conteúdo que estávamos trabalhando. As composições dos alunos (textos escritos, *podcasts*, vídeos, apresentações virtuais) foram orientadas de modo a responder às seguintes questões: *Como foi ler a obra em sala de aula com o professor? Como foi ler a obra com os colegas? Como foi ler a obra sozinho(a)? Quais foram suas maiores dores e alegrias durante e após a leitura? Como você caracteriza, a partir de sua experiência de leitura, o estilo saramaguiano? Você leu ou pretende ler a obra na íntegra? Por que razão?*

Essas questões, bem como todos os esclarecimentos sobre o Projeto, além das produções dos estudantes, foram compartilhadas em um mural virtual (*Padlet*). Essa foi uma estratégia para incentivar a participação discente nas discussões (síncronas e assíncronas) que iam surgindo à proporção que a leitura avançava. A Figura 1 apresenta parte das atividades desenvolvidas no Projeto:

Figura 1 – Mural virtual do Projeto *Saramaguear o que (não) há de bom*

6



Fonte: elaborado pelo autor (2024).

As questões que orientaram as produções dos estudantes não apontavam para uma verificação de leitura, para a descrição biográfica ou para o inventário das características formais das obras, mas para a partilha de uma experiência com

os textos, entendendo a experiência como algo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (Larrosa, 2002, p. 21). Como forma de proporcionar múltiplas experiências de leitura (individual, com os pares e com o professor), nas aulas seguintes lemos o primeiro capítulo de *Ensaio sobre a cegueira* (v) e *As intermitências da morte* (vi).

Essas leituras aconteceram com a lentidão necessária à concretização de uma experiência. Foram duas aulas em que exercitamos, de forma exclusiva, gestos de interrupção dos automatismos cotidianos para a promoção, via leitura literária, da arte do encontro (Larrosa, 2002). Nessas aulas, especialmente, apostamos no despertar da curiosidade, visto que, concordando com Pennac (1993, p. 124), “não há melhor maneira de abrir o apetite de um leitor do que lhe dar a farejar uma orgia de leitura”. Nas aulas subsequentes, as “orgias” foram mais modestas, com os horários das aulas divididos entre as leituras e o acompanhamento das atividades (vii).

Àquela altura, alguns estudantes já haviam avançado com a leitura das obras e participavam do fórum da turma, compartilhando curiosidades sobre as obras e o autor, destacando fragmentos dos romances, tecendo comentários e levantando questões. Esse exercício era retroalimentado por comentários e novos questionamentos realizados por mim. À medida que os estudantes avançavam com a leitura dos textos, compartilhavam no fórum suas reflexões, que ganhavam outras camadas a cada novo comentário dos pares e/ou do docente. Essa participação no fórum era facultativa e não compunha parte da avaliação.

Com essa estratégia, o objetivo era observar e fomentar o caráter processual das leituras, conhecer as possíveis repercussões daquela experiência, uma vez que, inexoravelmente, como nos ensina Bakhtin (1997), toda compreensão de um enunciado é acompanhada de uma atitude responsiva. Assim, com todo o risco que a palavra *impossível* possa representar, ousei afirmar que é *impossível* ler um enunciado/livro de José Saramago e não lhe responder, não se afetar, seja pelo próprio caráter dialógico da linguagem, seja pela engenhosidade literária com que o autor trata de questões fulcrais da existência humana, que nos convocam, de forma inescusável, à reflexão sobre quem somos.

Dando sequência às ações do Projeto, realizamos a leitura de alguns fragmentos da obra *A máquina de fazer espanhóis* (viii), do também português valter hugo

mãe. A presença de outro escritor em um projeto que tem obras saramaguianas como norteadoras das ações justifica-se por, pelo menos, duas razões.

A primeira é que, como já assinalai, o ensino *de* literatura, que tem a experiência com o texto literário como eixo, não prescinde do ensino *sobre* literatura, que conhece, estuda e analisa as questões acerca dessa esfera da atividade humana, a produção literária e tudo aquilo que a tangencia. Nesse caso, mais especificamente, estudávamos a literatura portuguesa contemporânea. Era necessário, portanto, conhecer pelo menos mais um escritor contemporâneo, mais alguém que não se deixa cegar pelas luzes do século, mas consegue penetrar nas sombras (Agamben, 2009), e valter hugo mãe, sem dúvida, cumpre com esmero essa missão.

A segunda razão diz respeito à proximidade entre as literaturas produzidas por esses dois portugueses, seja na forma, com a subversão de convenções da gramática normativa, seja no conteúdo, com o tratamento engenhoso de temas caros à (nossa) humanidade. Aliás, o próprio Saramago, na ocasião em que valter hugo mãe foi agraciado com o prêmio Fundação Círculo de Leitores, em 2007, com o livro *o remorso de baltazar serapião*, classificou a obra de mãe como um “um tsunami no sentido total: linguístico, semântico e sintático. Deu-me a sensação de estar a assistir uma espécie de parto da língua portuguesa” (Capelo, 2007).

Esse comentário do Nobel de Literatura foi lido em sala de aula para que os estudantes pudessem vislumbrar e compreender a aproximação entre as literaturas produzidas por esses dois portugueses. E para que os estudantes pudessem aceder ao “tsunami” de valter hugo mãe, fizemos a leitura de alguns fragmentos da obra *A máquina de fazer espanhóis*. O romance conta a história de António Jorge da Silva, um idoso de 84 anos, que, ao ficar viúvo, passa a morar, à sua revelia, em um lar para idosos em Portugal. A título de ilustração, destaco um desses fragmentos lidos em sala de aula. A potência do que é narrado e a inventividade com a língua justificam a longa citação:

andar pelo cemitério é a última coisa de velho a entrar-nos na cabeça. é o que verdadeiramente nos torna velhos sem regresso, diferentes dos outros humanos. afeiçoamo-nos à morte. é como se fôssemos cortejando a confiança dessa desconhecida, para nos encantarmos, quem sabe. ou para percebermos como lhe poderemos escapar ainda. coisas diversas e complementares, porque os nossos sentimentos vão oscilando entre uma necessidade de ultrapassar o impasse do fim da vida, e o trágico de que isso se reveste. a coragem tem falhas sérias

aqui e acolá. e nós, que não somos de modo algum feitos de ferro, falhamos talvez demasiado, o que nem por isso nos torna covardes, apenas os mesmos de sempre. os mesmos vulneráveis e atordoados seres humanos de sempre. tanta cultura e tanta fartura e ao pé da morte a igualdade frustrante e a mesma ciência (mãe, 2016, p. 134).

Se nada mais fosse feito no curso do Projeto, a simples leitura desse excerto já teria valido a pena. A chance de jovens de 17 anos, na mais tenra idade, portanto, viverem a vida de um octogenário que, pela natureza de nossa finitude, flerta com a morte é escancarar diante da púbere audiência que, como muito bem pontua o narrador, somos os mesmos (humanos) de sempre, frágeis, vulneráveis e atordoados.

Na mesma ocasião, os estudantes assistiram a uma entrevista do escritor em que ele discorre sobre a força da leitura literária, sobre seu poder na construção de nossa humanização, do cultivo à delicadeza, à gentileza e ao conhecimento. valter hugo mãe esclarece que a literatura nos oferece uma espécie de redenção à nossa condição animal, àquilo que é grotesco e que nos habita. Tanto a leitura de um excerto de sua obra quanto a entrevista de mãe enriqueceram os encontros, fomentaram o debate e a reflexão em sala de aula sobre a condição humana, bem como sobre a própria literatura.

Outra entrevista exibida aos estudantes, que também rendeu excelentes conversas em sala de aula, foi concedida por Saramago a Ana Sousa Dias (ix). A intimidade da jornalista com a obra do escritor e a maneira como ela comenta aspectos relevantes do estilo saramaguiano, incluindo especificidades de diversos romances, são um verdadeiro convite à imersão no universo ficcional do português.

É nessa entrevista que Saramago revela que sua personagem favorita, entre sua vasta produção, é o Cão das Lágrimas, do romance *Ensaio sobre a cegueira*, um dos livros recomendados no Projeto aqui descrito. Ao contrário do que muitos de seus leitores poderiam imaginar, inclusive eu próprio, a personagem por quem Saramago nutria maior carinho não era Blimunda, do romance *Memorial do convento*, mas sim o Cão das Lágrimas que, segundo o escritor, consola, num gesto de extrema compaixão, quem nasceu para enxergar o horror. Essa potente e instigadora metáfora da condição (de cegueira) *natural* da sociedade contemporânea serviu de mote para o diálogo com os estudantes, ao mesmo tempo que eu tentava tirar proveito da predileção do escritor por uma

personagem de um dos livros do Projeto, como uma estratégia para o incentivo à leitura e à imersão nas atividades propostas.

Por fim, realizamos a socialização das atividades desenvolvidas no curso do Projeto (x). Essa etapa não consistiu exatamente no que costumamos chamar de “culminância”, visto que essa socialização foi uma constante do Projeto, desde seu início. Esse estágio consistiu, essencialmente, na sistematização, via atividades propostas, do que Cosson (2019) chama de *leitura solidária*, uma tentativa deliberada de transformar todas as ações em uma grande roda de conversa. Na seção seguinte, apresentamos e discutimos alguns resultados dessa atividade de ensino e pesquisa.

### **Inventar os encartes com vida**

O desenvolvimento de uma atividade relativamente longa, e que tenha a leitura literária como eixo, é sempre permeado por expectativas, seja dos docentes, seja dos alunos. Quando se inicia na escola um projeto literário que desafia e instiga estudantes secundaristas a se apropriarem de textos que estão além de sua compreensão imediata, nesse caso a prosa saramaguiana, os “riscos” são iminentes. A experiência na docência tem nos mostrado uma relativa “aversão” dos jovens à leitura de “textos antigos”, “textos para adultos” ou textos com os quais eles não estejam “acostumados”, ou muito “longos”. Enfim, o repertório de queixas, ainda que se diversifique, não pode nem deve nos quebrantar. Pelo contrário, as ponderações dos estudantes são também um componente importante para a construção de novas sendas para a leitura literária no contexto escolar.

Essas sendas, no caso da construção do Projeto aqui descrito, passaram inexoravelmente pela compreensão de que “o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta [...]” (Saviani, 2021, p. 26). Em outros termos, desde a escolha das obras até o desenvolvimento das atividades, tínhamos consciência de que não estávamos oferecendo aos estudantes a simples reiteração do cotidiano, ou algo “divertido”, “palatável”, mas sim uma experiência desafiadora que pudesse expandir a forma como compreendem a vida ou, pelo menos, instigá-los a ver a sua própria existência por outra(s) perspectiva(s).

Tendo isso em vista, por maior que seja nosso investimento na construção de um lastro teórico sobre o Ensino de Literatura e por mais que tenhamos cuidado

e rigor metodológico com a propositura das atividades, cada experiência didático-pedagógica demanda tempo e é sempre um campo aberto, imprevisível e, exatamente por isso, alvissareira. Assim sendo, nesse campo/tempo:

Nunca se pode saber de antemão de que são capazes as pessoas [os estudantes], é preciso esperar, dar tempo ao tempo, o tempo é que manda, o tempo é o parceiro que está a jogar do outro lado da mesa, e tem na mão todas as cartas do baralho, a nós compete-nos inventar os encartes com a vida, a nossa (Saramago, 2015, p. 336).

Durante as ações do Projeto, muitos foram os “encartes” inventados a partir da interação entre os estudantes e o docente. Para a redação deste trabalho, considerando as especificidades e os limites do gênero *Artigo Científico*, também como forma de organizar a discussão dos resultados, consideramos somente três temas, a saber: leituras solidária e solitária, catarse e leitura integral (consumada ou pretendida). O Quadro 2 apresenta uma organização dos temas ao lado de excertos representativos, extraídos das atividades desenvolvidas no curso do Projeto, tais como fórum de discussão, *podcasts*, diário de leitura, apresentações multimídia, além de debates e comentários realizados durante a leitura coletiva das obras. Os excertos estão codificados com a inscrição EST seguida de uma numeração:

Quadro 2 – Mapa Temático

TEMAS	EXCERTOS
<b>Leituras solidária e solitária</b>	<p><i>Ler com algumas amigas foi também importante e satisfatório, pois cada uma deu sua versão de texto lido e explicou cada situação, assim fazendo com que cada uma aprendesse mais sobre o texto (EST14).</i></p> <p><i>Acho que nunca tinha tido a oportunidade de ler o mesmo livro em paralelo com alguém, foi uma boa experiência já que podíamos discordar, concordar e ter muitas versões sobre a interpretação que cada um de nós fizemos sobre o livro (EST21).</i></p> <p><i>Quando eu li com o professor, eu estava prestando atenção, mas eu não estava tão dentro da história, não me senti íntima da leitura. Mas quando eu li sozinha, no silêncio, no meu cantinho lendo, fui ficando envolvida com a história e não conseguia mais parar de ler (EST01).</i></p>
<b>Catarse</b>	<p><i>A obra prendeu minha atenção pelo fato de muitas vezes provocar o cristianismo no qual eu tenho bastante fé. Consegui até achar uma ligação da sua obra com um versículo da Bíblia “E naqueles dias os homens buscarão a morte, e não a acharão; e desejarão morrer, e a morte fugirá deles”. É em cenário semelhante ao do versículo de Apocalipse 9:6. A obra leva o leitor a uma reflexão profunda devido a interrupção temporária da morte. Se a morte deixasse de existir esse seria o fim da igreja? E se os seres humanos nunca mais morressem, tudo passaria a ser permitido? Dessa forma, como levaríamos a vida</i></p>

TEMAS	EXCERTOS
	<p><i>sabendo que não haverá uma pós vida? Nem céu, nem inferno. A maldade aumentaria? (EST18).</i></p> <p><i>E a outra dor foi as verdades nuas e cruas trazidas pelo Saramago. No dia a dia não percebemos o quão egoístas conseguimos ser, e no livro ele faz metáforas explícitas sobre isso. Ele me fez questionar o meu propósito ou até mesmo a bondade que achava ter e mil situações que eu poderia ter feito algo para ajudar e não o fiz. Mas eu creio que é isso que nos caracteriza humanos, em algumas situações agimos com egoísmo por natureza até quando não queremos (EST28).</i></p> <p><i>Fiquei perplexa. Será que nós seres humanos somos só isso? A gente se reduz a pensar somente em nós mesmos? Depois dessa leitura, eu tenho opiniões diferentes e bem mais amplas. Eu levei um tapa de luva, mas foi a primeira vez que gostei de ser agredida dessa forma. Tenho certeza de que é impossível ler esse livro sendo superficial e não sair com uma reflexão (EST02).</i></p>
<p><b>Leitura integral (consumada ou pretendida)</b></p>	<p><i>[...] para ser sincera acho que não estou adaptada para terminar, mas espero um dia poder mandar um e-mail ao professor e lhe dar uma reflexão por completo do livro Ensaio sobre a cegueira rsrs. Quero muito terminar esse livro (EST18).</i></p> <p><i>Diferente dos livros que já tive e tenho contato, esse foi totalmente diferente, pois cada palavra escrita e metáfora feita nos deixam com mais vontade ainda de se aprofundar na leitura. Com certeza eu irei terminar este livro e pesquisar mais sobre o autor (EST32).</i></p> <p><i>Fiz a compra do livro para que pudesse saber o final dessa incrível história. Após a leitura tenho a visão completamente mudada, fui marcada por essa história profundamente (EST29).</i></p>

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Partimos da premissa de que só é possível haver aula de literatura quando existe leitura das obras. Posso com essa premissa ser advertido de estar supostamente proferindo uma platitude, uma obviedade. No entanto, diante do cenário que distancia a leitura das obras das aulas de literatura, como apontado por renomados pesquisadores da área (Ceia, 2002; Cosson, 2019; Leahy-Dios, 2004; Todorov, 2014), penso ser cada vez mais essencial reafirmar o *óbvio* e, mais do que isso, atuar, lutar e lecionar para sua concretização.

Essa leitura, como observado no curso do Projeto, teve duas nuances, uma solitária e outra solidária, ideias consideradas na obra de Cosson (2019). A EST 14, por exemplo, destacou que, ao ler com as amigas, “cada uma deu sua versão de texto lido e explicou cada situação, assim fazendo com que cada uma aprendesse mais sobre o texto”. Essa partilha lança luz sobre a obra, uma vez que amplia o olhar coletivo e cria um senso de pertencimento a uma comunidade de estudantes-leitores. Mais que isso, a leitura coletiva converge para a descoberta ou a construção de um lugar no mundo que extrapola a relação escritor-leitor, uma vez que os sentidos das obras são também resultado de

*negociações* entre pessoas, no tempo e no espaço em que suas visões de mundo são compartilhadas (Cosson, 2019).

Por outro lado, o contato íntimo, privado e *solitário* com o objeto de fruição estética, nesse caso uma obra literária, permite maior envolvimento com os textos e o desenvolvimento de experiências genuínas, como destacado por uma estudante: “quando eu li sozinha, no silêncio, no meu *cantinho* lendo, fui ficando envolvida com a história e não conseguia mais parar de ler” (EST01, grifo meu). Se a experiência estética é aquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Larrosa, 2002, p. 21), o diminutivo afetivo, referido pela estudante, é mais uma das evidências de que para ela, e para alguns de seus colegas, a leitura solitária é sim uma das condições para a concretização dessa experiência. Assim, como evidenciado pelos estudantes, leitura individual e coletiva (com os pares e com o professor) não são *antagônicas*, mas complementares, uma vez que a primeira abre as portas para a fruição estética e a segunda, para a ampliação e o aprofundamento das experiências e conhecimentos desenvolvidos com a leitura das obras literárias. Ao ser envolvida pela história a ponto de não conseguir “parar de ler”, a EST01, em sua intimidade com o texto, descobria que: “optar por ler é expor-se a caminhar pelo gume das palavras ou, o que dá no mesmo, pelo gume cortante, afiado, mas também afortunadamente curador, das ideias” (Cruz, 2008, p. 72). Portanto, a leitura, seja coletiva, seja individual, empreendida por esses estudantes permitiu-lhes a aproximação, o envolvimento, a implicação e a intimidade com livros, narrativas e novas formas de enxergar o mundo, os outros e a si próprios.

No que tange à catarse na leitura literária, a base teórico-metodológica que orienta este trabalho considera que seu significado, especialmente no processo educativo, vai além do sentido aristotélico. Assim, todas as ações do Projeto, da escolha das obras, passando pelas atividades, à redação deste manuscrito, são atravessadas pela ideia de que a literatura, muito mais do que *purgar* os sentimentos humanos, pode *emancipar* os sujeitos. Essa perspectiva se alinha às contribuições de Saviani (2013; 2015) e Duarte (2019), que, por seu turno, apoiam-se na tradição marxiana e nos estudos de Antonio Gramsci.

Assim, quando a EST18 põe em paralelo seu conhecimento de mundo, nesse caso muito arraigado na narrativa bíblica, e começa a (se) questionar sobre crenças, sobre a relação entre a igreja, morte e vida eterna, há um evidente crescimento intelectual. Não por acaso, a estudante lança mão de uma série de

questionamentos: “como levaríamos a vida sabendo que não haverá uma pós vida? Nem céu, nem inferno. A maldade aumentaria?” (EST18). Isso mostra que a experiência com a obra de Saramago foi, no mínimo, reveladora. Pensando no processo catártico que a leitura literária, bem como o processo educativo como um todo, proporciona, as reflexões da estudante são uma prova cabal de que houve “um salto qualitativo na ampliação e no enriquecimento das relações entre a [sua] subjetividade individual e a objetividade sociocultural” (Duarte, 2019, p. 13).

Na esteira desse pensamento, a EST02 conseguiu *traduzir* o que pode ser a catarse na leitura literária e, de modo particular, meu esforço e minha alegria como docente. Após uma série de questionamentos suscitados pela leitura da obra, a estudante afirma, em tom de conclusão: “Eu levei um tapa de luva, mas foi a primeira vez que gostei de ser agredida dessa forma” (EST02). Se levarmos em consideração que a educação/literatura é sempre uma passagem, de um ponto a outro, e que carrega consigo o propósito de transformação (Saviani, 1999), o “tapa” pode ser interpretado como o signo do crescimento, do espanto, da passagem, e o gosto por essa “agressão”, a própria consciência da dor e da alegria desse tipo de travessia que só a arte/literatura pode proporcionar.

Quanto à leitura parcial ou integral da obra, talvez a parte mais sensível deste trabalho, é importante reafirmar que não existe aula de literatura sem leitura, sem debate, sem conversa, sem fruição estética. Importante reiterar também que, conforme já apontado, o planejamento das atividades não pressupunha a leitura integral da obra. Então, diante dos resultados apontados, já teríamos elementos mais que suficientes para atestar o êxito da experiência desenvolvida com os estudantes. Acontece, porém, que a investigação científica nos convoca a uma reflexão para além do que está aparente, sempre procurando reconhecer os limites de cada contexto para aprimorar nossa prática.

Quando, por exemplo, a EST18 afirma que não está “adaptada para terminar a leitura”, ela nos fornece, nessa única sentença, uma série de possibilidades de questionamentos. Pensando não somente no perfil dessa estudante ou de seus colegas, mas também no perfil dos estudantes do ensino médio de escolas públicas, podemos pensar: Por que razão uma estudante, em seu último ano escolar, ainda não estaria “adaptada” à leitura literária? A que os jovens estudantes brasileiros estão *se adaptando*? Qual o nível de importância que o poder público, os pais e os professores têm dado ao ensino de literatura (leitura

literária)? Como a exposição *perpétua* a estímulos audiovisuais e a respostas imediatas tem afetado a sensibilidade dos jovens? Estariam eles *dispostos* a se demorarem em leituras que não fornecem respostas imediatas para suas questões?

Claro que não é meu intuito neste trabalho responder a todas essas questões, mas tão somente evidenciar que, mesmo em uma experiência exitosa com o ensino de literatura, há pontos que precisam ser observados e que exigem um olhar mais acurado dos pesquisadores e da sociedade como um todo. Aliás, é importante compreendermos que uma parte dos problemas e limitações do ensino de literatura não diz respeito especificamente à *aplicação* desta ou daquela metodologia, mas passa por um *arranjo societal* que, lamentavelmente, prefere, em nome do lucro, formas encapsuladas de entretenimento guiadas pelos algoritmos, em vez do trabalho que a fruição estética exige. Esse arranjo, que de alguma forma já está presente nas legislações e livros didáticos, prejudica principalmente estudantes pobres, como destaca Leahy-Dios (2004, p. 218):

Querer que alunos menos privilegiados tenham acesso somente às formas de conhecimento que são simples, fáceis e de utilização prática imediata pode ser politicamente pernicioso para um país e suas culturas, reduzindo os múltiplos problemas a um mínimo denominador comum.

15

Em razão desse contexto, muitos estudantes acabam tendo contato, na *espontaneidade* da vida, com obras que nem sempre vão desafiá-los ou instigá-los à compreensão de si e do mundo por meio da palavra que humaniza. O EST32 assim sintetiza a sua experiência: “diferente dos livros que já tive e tenho contato, esse foi totalmente diferente [...], com certeza irei terminar esse livro”. A obra parcialmente lida pelo estudante foi capaz de acrescentar-lhe algo, tirá-lo da mesmice, do cotidiano, do ordinário. É sempre oportuno nos lembrarmos de que a arte/a literatura “se faz no pleno espanto de viver. Mais que indagar, mostra a condição da existência humana, não em sua forma imediata, mas em todas as suas formas possíveis” (Britto, 2008, p. 98). Esse espanto de viver, o *espanto* com a metáfora, foi para o EST32 a *senha* para decidir permanecer se enveredando pelos caminhos e descaminhos da leitura literária.

Decisão semelhante teve a EST29, que resolveu adquirir um exemplar da obra de Saramago para que pudesse lê-la integralmente: “após a leitura tenho a visão completamente mudada, fui marcada por essa história profundamente” (EST29).

Aqui chamo a atenção para dois pontos que merecem destaque. O primeiro diz

respeito à compra, realizada pela estudante, de um exemplar de uma obra literária trabalhada em sala de aula. Por mais que pareça uma ação *voluntária*, ela é marcada por ações anteriores que *provocam* o sujeito-leitor a *querer saber* mais, a *crescer* mais, a *ser* mais. Em outras palavras, foram as ações didático-pedagógicas que forjaram nesta e noutros estudantes o gosto pelo literário, reforçando que na escola “é o[a] professor[a] que faz o movimento para que os alunos[as] se apropriem das mais elaboradas objetivações humanas” (Mendes, 2022, p. 230).

O segundo ponto diz respeito à força que pode ter uma boa história, que, nesse caso, marcou profundamente a vida de uma jovem estudante. Essa informação é muito relevante para a discussão sobre um dos papéis do ensino de literatura em um mundo marcado pela abundância de informações, nem sempre importantes e verdadeiras, que circulam nos meios de comunicação, notadamente nos *smartphones*. O filósofo sul-coreano Byung-Chul Han, em uma de suas obras, faz um paralelo interessante entre informação e narração. Segundo o autor,

A informação é aditiva e cumulativa. Ela não é portadora de sentido, enquanto a narração, por sua vez, transporta o sentido. Originalmente, sentido significa direção. Estamos hoje, portanto, muito bem-informados, mas desorientados. Além disso, a informação fragmenta o tempo em uma simples sequência do presente. A narração, por outro lado, produz um contínuo temporal, ou seja, uma *história* (Han, 2023, p. 14).

16

Assim, ainda que a leitura tenha sido realizada de forma parcial, ela permitiu que os estudantes tivessem acesso a uma história, a uma narrativa e, por que não dizer, a um sentido, a uma direção. Se, por um lado, o acúmulo de informações se dispersa muito rapidamente e desorienta as pessoas, por outro, as narrativas têm uma unidade, um ponto de *ancoragem* para os sujeitos que aceitam *demorar-se* em textos literários que lhes desafiem, lhes arranquem as *certezas* e, principalmente, lhes apresentem um mundo para além dos estímulos e respostas imediatos. Isso, diante das evidências apresentadas e a despeito da leitura parcial de obras literárias, foi conseguido no curso das atividades desenvolvidas.

## (In)Conclusões

Seria fantástico se, em nosso trabalho cotidiano como professores(as) de línguas e literaturas, encontrássemos, em sua maioria, alunos leitores de obras literárias, com incentivo familiar. Tanto minha experiência pessoal como professor de uma escola pública quanto as pesquisas acadêmicas têm demonstrado o contrário, estudantes submetidos a estímulos/bombardeios psicossensoriais curtos, disformes e fragmentados, o que, em grande medida, afasta-os da experiência literária.

Essas dificuldades, no contexto escolar, não podem se transformar em um grande “muro das lamentações”, no qual, nós educadores, apenas apontamos os óbices para que a literatura tenha seu devido lugar na vida dos estudantes. A ideia perseguida no curso deste trabalho, bem como em todas as atividades desenvolvidas com os estudantes, vai em sentido contrário. Acredito, longe de qualquer idealização do trabalho docente, que as limitações do contexto em que estamos inseridos são também potência para a invenção de novos mundos.

Se os estudantes não “gostam de ler” obras literárias, somos nós que, por compromisso ético e estético, devemos produzir neles a necessidade de se perderem no labirinto das palavras, das emoções, das reflexões, das aprendizagens e dos sentimentos. A literatura, como sabemos, reivindica para si um gesto de interrupção, um “desaceleramento”, um mergulho para além das camadas “epidérmicas” do ser. Esse gesto, claro, como tudo o que é especial na vida, requer tempo, paciência, entrega e, no contexto escolar, experimentações. O que foi apresentado nas linhas deste manuscrito não é nada além do que a descrição de mais uma dessas minhas experimentações sistemáticas, nesse caso forjada na limitação temporal que havia na ocasião, quando assumi algumas turmas no meio do último bimestre do ano letivo. Parti da premissa de que, se não for possível ler uma obra literária integralmente, o que conseguirmos ler já terá sido bom para ingressar no texto, descobrir, interessar-se por literatura e despertar a curiosidade de jovens leitores.

Os resultados apresentados evidenciam que a leitura parcial de um romance, associada à atitude maiêutica de um docente, pode ser a fenda necessária para abrir os caminhos da leitura literária e, por conseguinte, de nossa humanização. Mesmo com o pouco tempo que tivemos para a leitura das obras, o percurso que traçamos *com* e *para* os estudantes permitiu ganhos bem significativos não no tocante à “verificação de leitura”, mas à experimentação literária, ao

questionamento, à catarse, à expansão do gosto e ao desejo de querer ler o livro inteiro, como ficou demonstrado.

Esse desejo, pontuado por vários estudantes, é uma evidência de que “não é pelo aspecto da cara e pela presteza do corpo que se conhece a força do coração” (Saramago, 2015, p. 188). Em outros termos, a *cara*, a leitura parcial de um romance, pode sim ser reveladora da *força do coração*, da fruição estética com todas as suas nuances. Aproveito o ensejo para deixar bem claro que, a despeito do título, este trabalho, bem como minha prática docente, não advoga, em condições “normais”, a favor da leitura parcial de obras literárias.

Em contrapartida, é inegável que muitos leitores são *capturados* a partir da leitura de trechos de obras literárias presentes nas contracapas dos livros, das aulas de literatura, das postagens em redes sociais etc. Quantos de nós, professores e pesquisadores, não fomos *arrebataados por* uma obra literária a partir do momento em que tivemos contato apenas com uma parte dela? Como nos lembra o Ceia (2002, p. 21), a pergunta capital que orienta o trabalho de um(a) professor(a) de literatura é: “como é que posso ensinar aos outros aquilo que a experiência do literário me ensinou a mim?”.

Sendo assim, por que não tirar proveito disso para formarmos leitores? Mais que isso, para formarmos humanos cada vez mais comprometidos com as transformações pessoais e sociais de que o mundo tanto precisa. E, sim, a leitura parcial de um romance associada à atitude maiêutica docente pode abrir os caminhos para a experiência literária.

18

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. O que é o contemporâneo?. *In*: AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009. p. 55-73.

AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de. Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português. **Diacrítica, Revista do Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho**, [s. l.], v. 13-14, p. 23-31, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Literatura, conhecimento e liberdade. *In*: INSTITUTO C&A; FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL

(FNLIJ) (ed.). **Nos caminhos da literatura**. São Paulo: Peirópolis, 2008. p. 94-101.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**, [s. l.], p. 81-90, 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>. Acesso em: 4 fev. 2021.

CAPELO, Sara. valter hugo mãe venceu Prémio Literário José Saramago 2007. **Público**, 26 out. 2007. Disponível em: <https://www.publico.pt/2007/10/26/culturaipsilon/noticia/valter-hugo-mae-venceu-premio-literario-jose-saramago-2007-1308823>. Acesso em: 23 set. 2024.

CEIA, Carlos. **O que é ser professor de literatura?** Lisboa: Colibri, 2002.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

CRUZ, Xosé Antonio Neira. Ler e escrever: os prazeres da intimidade com o livro. In: INSTITUTO C&A; FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL (FNLIJ) (ed.). **Nos caminhos da literatura**. São Paulo: Peirópolis, 2008.

DUARTE, Newton. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. **Proposições**, [s. l.], v. 30, p. e20170035, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/3rcCdvWdLNrTgDLVdbMqP5R/?lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2023.

HAN, Byung-Chul. **A crise da narração**. Tradução Daniel Peluso Guilhermino. Petrópolis: Vozes, 2023.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 27 maio 2020.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LISPECTOR, Clarice. **Um sopro de vida (pulsações)**. Lisboa: Relógio d'Água, 2012.

mãe, valter hugo. **a máquina de fazer espanhóis**. Porto: Porto Editora, 2016. Disponível em: <http://www.portoeditora.pt/produtos/ficha/a-maquina-de-fazer-espanhois/16188109>. Acesso em: 18 mar. 2023.

MENDES, Nataniel. Um menino, uma árvore: representações sociais e repercussões para o ensino de literatura. **Revista Letras Raras**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 219-235, 2022. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/2264>. Acesso em: 27 set. 2022.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Tradução Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SARAMAGO, José. **Memorial do convento**. 52. ed. Lisboa: Caminho, 2012. (O campo da palavra.)

SARAMAGO, José. **As intermitências da morte**. Lisboa: Porto Editora, 2014.

20

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. Porto: Porto Editora, 2015.

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. Porto: Porto Editora, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo**. 32. ed. Campinas: Ed. Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: para além da “teoria da curvatura da vara”. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 227-239, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9713>. Acesso em: 1.º jun. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Catarse na pedagogia histórico-crítica: a concepção de Saviani - Entrevistado Dermeval Saviani. **Crítica Educativa**, [s. l.], v. 1, n. 1, [Entrevista concedida a Marcos Francisco Martins e Mario Mariano Ruiz Cardoso], p. 163, 2015. Disponível em: <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/29>. Acesso em: 12 dez. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Caracterização geral da pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica dialética da educação. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; ORSO, Paulino José (org.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 19-38. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-pedagogia-historico-critica>. Acesso em: 9 jul. 2023.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. 5. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2014.

**‘Enviado em: 13 de novembro de 2024**

**Aprovado em: 01 de junho de 2025**

21